

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Markéta Charwotová

Zájmy, zájmové činnosti a rozvoj osobnosti dospívajících

**Interests, leisure activities and personality development of
adolescents**

Praha 2013

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Děkuji doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za cenné rady a konstruktivní připomínky, ale především za úžasně lidské, motivující a optimistické vedení této práce.

Z celého srdce děkuji Tobě, Lešku, za podporu, ochotu, trpělivost... Za všechno.

A veliký dík patří mé rodině za to, že mě podporuje a věří mi.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 5. 2013

.....

Markéta Charwotová

Abstrakt:

Projekt bakalářské práce si klade za cíl postihnout jednotlivé aspekty problematiky rozvoje osobnosti dospívajících zájmovými činnostmi. Zabývá se tedy jak zájmovými činnostmi a jejich vývojovými souvislostmi, tak činiteli rozvoje osobnosti i souvisejícími tématy adolescence (obzvláště sociálními aspekty dospívání). Práce sestává ze dvou hlavních částí. První, literárně-přehledová část, se věnuje teoretickému pojednání o tématu. Druhá část je tvořena návrhem empirického šetření. Období dospívání je obdobím velmi dynamickým a plným změn, osobnost jedince se formuje a proto je vhodné sledovat působení různých rozvojových aspektů zájmových aktivit na osobnost dospívajících chlapců a dívek. Z toho důvodu je návrh empirického šetření koncipován jako longitudinální.

Klíčová slova:

Rozvoj osobnosti, zájem, zájmová činnost, adolescenti, formativní činitelé

Abstract:

The bachelor thesis project aims to cover the individual aspects of the topic of adolescents' personality development by means of their leisure activities. Therefore, it concerns leisure activities and their developmental consequences, as well as formative factors and the relevant adolescence-related topics (especially social aspects of maturing). The thesis consists of two main parts. The first part is devoted to the theoretical description of the topic. The second part involves a proposal for an empirical research. The adolescent period is very dynamic and full of changes as the personality of an individual is being formed and it is therefore appropriate to observe the influence of various developmental aspects of leisure activities on the personality of adolescent boys and girls. For this reason, the proposal for empirical research is conceived as longitudinal.

Keywords:

Development of personality, interest, leisure activity, adolescents, formative factors

Obsah

Úvod.....	7
1. Adolescence.....	9
1.1 Vymezení a hlavní charakteristiky.....	9
1.2 Adolescenti a rodiče.....	10
1.3 Adolescent a vrstevnická skupina.....	13
2. Zájem a zájmová činnost.....	15
2.1. Volný čas.....	15
2.1.1 Funkce volného času.....	16
2.2 Zájem a zájmová činnost.....	18
2.2.1 Úloha zájmových aktivit.....	18
2.2.2 Rozlišení zájmových aktivit.....	19
2.2.3 Vývojové souvislosti zájmových aktivit.....	21
3. Rozvojový aspekt zájmových činností dospívajících.....	24
3.1 Rozvoj osobnosti.....	24
3.2 Formativní činitelé.....	27
3.2.1 Formování v činnostech.....	28
3.2.2 Formování zájmu.....	29
4. Návrh výzkumného sledování problematiky.....	31
4.1 Cíl výzkumu.....	31
4.2 Výzkumné otázky a předpoklady.....	32
4.3 Výzkumné metody.....	33
4.4 Výzkumný soubor a jeho popis.....	35
4.5 Postup sběru dat.....	36
4.6 Diskuse.....	37
Závěr.....	38
Seznam použité literatury.....	39
Přílohy.....	43

Úvod

V této bakalářské práci se zabývám zájmy, zájmovými činnostmi a jejich souvislostmi s rozvojem osobnosti dospívajícího.

Podstatnou vlastností období dospívání je změna – mladý člověk už není dítětem, ale zároveň ještě úplně nepatří do světa dospělých. Mění se jeho tělo i jeho mysl. Začíná si nově uvědomovat sám sebe, formovat své vlastní názory, hodnoty a postoje, reálněji přemýšlet o své budoucnosti. To vše umožňuje realizace zájmových činností.

Změna je také symbolem dnešní doby. Svět se rychle mění a objevují se stále nové možnosti toho, jak svůj volný čas trávit. Osobnost dospívajícího ještě není zralá, teprve se utváří a je tudíž citlivá vůči působení formativních vlivů. Osobnost se utváří i rozvíjí také působením zájmů a vykonáváním zájmových aktivit. Je proto důležité mladým lidem ukázat, jaké možnosti existují, aby si mohli vybrat pro sebe tu nejvhodnější variantu. Zájmy ve sledovaném období mohou mít dopad na mnoho oblastí života jedince, i na jeho budoucnost, například na volbu budoucího profesního zaměření.

Úkolem této práce je zmapovat zájmy a zájmové aktivity především z vývojového hlediska a zachytit změny, jakými zájmové aktivity prochází v souvislosti s rozvojem osobnosti dospívajících.

Práce sestává ze dvou hlavních částí. První, literárně-přehledová část, je určena obecnému zmapování problematiky. Nejdříve se věnuji období adolescence, popisu jeho důležitých charakteristik. Podávám stručný přehled změn, kterými mladý člověk v tomto období prochází, přičemž podrobněji se věnuji sociální stránce adolescence – jak na výběru, tak na způsobu trávení volného se totiž lidé okolo nás podílí. Rovněž společné činnosti mají významný formativní účinek. Proto považuji za vhodné popsat vztahy, které jsou pro adolescenta nejdůležitější.

Ve druhé kapitole se věnuji samotným zájmovým činnostem. Nejdříve je zasazuji do kontextu volného času, popisují jejich hlavní úlohy a způsoby rozlišení těchto činností. Zájmy provázejí člověka po celý život, ale v každé životní etapě plní jinou funkci, proto kapitolu zakončuji popisem vývojových souvislostí zájmových aktivit (např. v jakém věku hra přerůstá v zájem, kdy vrcholí extenzita zájmů, apod.).

V závěrečné kapitole literárně-přehledové části se snažím identifikovat rozvojové aspekty zájmových aktivit u dospívajících. Zabývám se problematikou rozvoje osobnosti jakožto obecného, nesnadně vymezitelného pojmu. Podávám přehled různorodých činitelů rozvoje osobnosti, ale v souladu s tématem práce se zaměřuji především na formování osobnosti v činnostech. Kapitulu ukončuji popisem formování zájmů podle Čápa.

Druhá část práce je tvořena návrhem empirického šetření této problematiky. Období dospívání je obdobím velmi dynamickým a proto je vhodné sledovat působení různých rozvojových aspektů zájmových aktivit na osobnost dospívajících chlapců a dívek. Šetření je koncipováno jako longitudinální.

V práci užívám citačního stylu APA. Veškeré překlady cizojazyčných zdrojů v textu jsou mé vlastní.

1. Adolescence

1.1 Vymezení a hlavní charakteristiky

Období dospívání je obdobím velkých a rychlých změn, jejichž povaha se s postupujícím věkem mění. Proto se toto období člení na menší jednotky vyznačující se podobnými charakteristikami. Obvykle hovoříme o **časném** (11-13 let), **středním** (14-16 let) a **pozdním** (17-20 let) **adolescenci** (Macek, 1999). Hranice věkového omezení je pouze přibližná, je totiž potřeba brát v potaz jedinečnost vývoje každého člověka. Vzhledem k povaze návrhu výzkumné části této práce se budeme **věnovat období označovanému dříve jako puberta**, tedy časně a střední adolescenci. Jedná se o období, kdy už si dítě začíná vědomě volit své činnosti ve volném čase a chce v nich uplatnit své zájmy. Není ještě tolik zatíženo starostmi a povinnostmi dospělého světa, což mu umožňuje plně se ve svých zájmových aktivitách angažovat a věnovat jim mnoho upřímného nadšení a energie.

Dospívání je obdobím zásadních změn, kterými musí adolescent na své cestě za dospělostí projít. Pokud člověka chápeme jako biopsychosociální jednotu, tak jsme si i vědomi, jak velkého rozsahu tyto změny jsou. Nahlížet na jakoukoli dílčí problematiku tohoto období (v případě této práce zájmy a zájmovou činnost) izolovaně je obtížné, jelikož všechny typy změn probíhají víceméně souběžně, úzce spolu souvisí a vzájemně se podmiňují. Přiblížme si tedy alespoň nejpodstatnější znaky tohoto období.

Na úrovni **biologické** pozorujeme celkovou proměnu těla. Počátek dospívání ohlašuje objevení se sekundárních pohlavních znaků, dochází ke změnám v činnosti endokrinních žláz. Celková tělesná proporce se mění, tempo růstu se zvyšuje a dochází k nabývání kosterní a svalové hmoty. Zároveň vzrůstá fyzická výkonnost, čímž můžeme vysvětlit fakt, proč je sportování jednou z nejoblíbenějších zájmových činností adolescentů. Dokonce nadpoloviční většina adolescentů v šetření Passmorea a Frenche (2001) uvedla sportovní aktivitu jako svou nejoblíbenější a nejčastěji vykonávanou činnost.

Na úrovni **psychické** dochází zejména ke změnám v myšlení, jehož tvořivost a pružnost dosahuje svého vrcholu. Dospívající je schopen formálních logických operací, vytváří úsudky a vyvozuje závěry ze všeobecných soudů. Také je již schopen hypotetického uvažování, tedy uvažování o neexistujícím. Nově nabytá schopnost myslet abstraktně má dopad na vnímání světa: adolescent má sklon srovnávat realitu s jakýmsi vlastním obrazem o dokonalosti a tak často polemizuje a bývá kritický. Jeho osobnost je komplikovaná –

dospívající hledá sám sebe a své místo ve společnosti, postupně objevuje a buduje si vlastní identitu.

Zhruba od 11 let začíná reálněji uvažovat nad tím, kým by se chtěl jednou stát, protože ve svých představách už bere v potaz vlastní schopnosti a dovednosti (Langmeier & Krejčířová, 2006). Tyto představy se setkávají s realitou okolo 15. roku věku, kdy v souvislosti s ukončením základní školní docházky vyvstává otázka volby dalšího vzdělávání, potažmo povolání.

Je jen málo dospívajících, kteří se při volbě povolání řídí výhradně svým zájmem. Přestože většina při rozhodování obvykle bere v úvahu různá hlediska, zájem zde nepochybně hraje významnou roli. Protože ale v této době nejsou zájmy ještě vyhraněné a dosud není ani ukončen vývoj schopností, stává se, že po dvou třech letech svého rozhodnutí litují a třeba se i snaží o změnu stávající situace (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Sociálním charakteristikám sledovaného období věnujeme větší pozornost na následujících stranách proto, že jak na výběru a způsobu trávení volného času, tak na formování zájmů se lidé okolo nás podílí. Kupříkladu zájmové činnosti často vznikají „převzetím“ této činnosti od konkrétních osob z blízkého okolí (Porazilová, 2002). V období, které sledujeme, hrají zásadní roli **vrstevníci a rodiče**. Každý z nich má odlišný vliv například na vznik konkrétní zájmové aktivity (například sportovní aktivity se vyvíjejí spíše s vrstevníky, zatímco kulturní zpravidla s rodiči), nebo na funkci společné realizace těchto aktivit (s vrstevníky jde zejména o sebepoznávání a rozvoj dovedností v interpersonálních vztazích, společná činnost s rodiči podporuje příznivé emoční klima v rodině) (Porazilová, 2002). **Činnosti, které jsou realizovány společně s dalšími osobami, mají vliv na rozvoj osobnosti.**

1.2 Adolescenti a rodiče

Jednou z úloh období dospívání je emancipace a snížení emoční závislosti na rodině. Tato změna je nezbytná pro další vývoj a rozvoj mladého člověka, což s sebou nese potřebu vytvoření si jistého stupně autonomie a nezávislosti. **Nejedná se přitom o zrušení vazby na rodinu, nýbrž jen o nutnou kvalitativní proměnu vzájemných vztahů.** Ta vede k postupnému zrovnoprávnění vztahu rodič-adolescent, přičemž se zdá, že aktivním činitelem, který posouvá komunikaci směrem k větší rovnováze je právě adolescent (Keijsers & Poulin, 2013). Vnímání tohoto vztahu se časem mění, adolescenti si své rodiče přestávají idealizovat, což je vede nejen k tomu redefinovat svůj vztah k nim, nýbrž i ke zvýšené

kritičnosti. Goede, Branje a Meeus (2009) uvádí jako klíčové dimenze ve vývoji vztahu rodič-adolescent rodičovskou podporu, konflikt a moc. Podle Kaplana (1991) se jedinci, kteří vnímají podporu své rodiny, jež vytváří atmosféru vzájemnosti, tolerance a respektu k názorům ostatních, cítí v objevování své identity více svobodní.

Při přeměně vztahu **záleží na dosavadních vztazích s rodiči**. V zásadě platí, že pokud byly doposud vztahy v rodině dobré, emancipace od rodiny proběhne s nejvyšší pravděpodobností bez zásadních komplikací. Styly interakce z doby před adolescencí mají prediktivní charakter pro výskyt konfliktu v tomto období (Goede, Branje & Meeus, 2009). **Konflikty** a nejrůznější rozpory s rodiči, zdá se, k dospívání patří a jejich zvýšený výskyt v rané adolescenci byl longitudinálně potvrzen (McGue, Elkins, Walden & Iacono, 2005). Podle starších názorů (např. Taxová, 1972) jsou konflikty nutnou podmínkou k tomu, aby se mladý člověk stal na svých rodičích více nezávislý. Nedávná zjištění ovšem ukazují, že konflikt není nezbytný pro vznik nového typu vztahu mezi rodičem a dítětem (Macek & Lacinová, 2006). Vnímaný konflikt s rodiči vykazuje sice souvislost se změnou rovnoprávnosti ve vztahu rodič-adolescent, ale není její příčinou (Goede, Branje & Meeus, 2009).

Ke konfliktům dochází z mnoha důvodů. Třeba proto, že dospívající vidí velkou část komunikace se svými rodiči jako kritiku. Jsou totiž zrovna v procesu formulování svých vlastních hodnot a názorů a vyžadují, aby jim rodiče naslouchali. Ti ale mají tendenci být více direktivní a v případě, že jsou názory potomků v rozporu s těmi jejich, se více soustředí na vysvětlení vlastních úhlů pohledu, než aby se jim pokoušeli doopravdy porozumět (Kaplan, 1991). Dále může ke konfliktu dojít, když se dospívající snaží za každou cenu prosadit svou vůli. Má potřebu vymanit se ze závislosti na rodičích a odvahu spolu s pocitem vlastní jistoty si dodává tím, že mnoha věcem oponuje. Je to projev procesu budování vlastní identity a vydobývání autonomie a nezávislosti – u konfliktu často nejde o jeho předmět, adolescent si potřebuje potvrdit své postavení. Získání ústupku, třebaže malého, je pro něj úspěch, který ovlivňuje jeho sebepojetí, sebehodnocení a formování identity (Macek, 1999).

Bocan, Maříková a Spálenský (2011) u českých dospívajících ve věku 10-15 let zjistili, že **nejfrekventovanější konflikty bývají s matkou**. Je tomu tak zřejmě proto, že s ní jsou adolescenti obvykle v nejčastější interakci a z toho důvodu mívá i nejvíce výchovných požadavků, kterým se vzpírají.

Na druhou stranu to jsou ale matky, kterým se dospívající na prvním místě svěřuje. Podle Buista, Dekovice, Meeuse a van Akena (2004) adolescenti bez rozdílu pohlaví vykazují větší citovou vazbu k matce než k otci. Na druhém místě to jsou právě otcové, po nich nejlepší kamarádi (Bocan, Maříková & Spálenský, 2011). Podle Kobaka, Rosenthala, Zajace a Madsena (2007) jsou rodiče až do pozdní adolescence primárními objekty citové vazby. Nejistá citová vazba, nebo to, jsou-li rodiče nedostupní, jsou faktory, jež zvyšují možnost toho, že se adolescent v oblasti uspokojení emočních potřeb předčasně obrátí na vrstevníky.

Rodiče mají nezastupitelnou pozici a jako významní jsou vnímáni i samotnými adolescenty. Pokud se podle Kaplana (1991) adolescentů zeptáte, jestli dají přednost radě rodiče nebo kamaráda, odpoví vám, že záleží na situaci. Vrstevnickou skupinu nahlízejí jako více kompetentní ve společenských otázkách, v otázce preference určitého stylu, problémů týkajících se školy a podobně. Co se týká hlubších hodnot nebo krizí, mají adolescenti blíže k rodičům (Kaplan, 1991).

I přes tyto skutečnosti se ale adolescenti ve věku 12-14 let svým rodičům svěřují méně než dříve. Starší děvčata se poté začínají opět svěřovat ve větší míře (Keijsers & Poulin, 2013). V souladu s tímto zjištěním uvádí Bocan, Maříková a Spálenský (2011), že po 13. roce věku mají rodiče o svých dětech méně informací. Zajímají se především o školní výsledky, a co se trávení volného času týká, už toho nevědí tolik. Dospívající v tomto věku postupně přestávají navštěvovat zájmové kroužky a raději tráví čas „venku“ s kamarády (Bocan, Maříková & Spálenský, 2011).

Čas strávený s vrstevníky se navyšuje na úkor volnočasových aktivit s rodiči. Společné činnosti s rodiči mají ale i tak svůj nenahraditelný význam. Rodiče mají důležitou roli zejména při počátcích realizace zájmových aktivit jako „průvodci“. Funkce **společných činností** jsou rozmanité: od rozvoje osobnosti zúčastněných přes podporu příznivého emočního klimatu v rodině a vytváření společných zážitků až po prevenci sociálně-patologických jevů. Dále pomáhají překonávat nesnáze spojené s plněním vývojového úkolu emancipace od rodiny. Ve společných činnostech se uplatňuje sociální učení v přirozené podobě. Charakter těchto činností je výsledkem působení nejrůznějších faktorů, například životní styl rodiny, její hodnoty, dosažené vzdělání rodičů nebo socioekonomický status (Gillernová, 2009). Obecně platí, že rodiče s vyšším dosaženým vzděláním nebo vyšším socioekonomickým statusem tráví se svými dětmi více času. Dospívající v období, které sledujeme, sportují s takovými rodiči o 30% více, než tomu tak činí dospívající s rodiči bez

maturity. Kromě sportování se nejčastěji věnují společným výletům, návštěvám restaurací a kin (Bocan, Maříková & Spálenský, 2011).

1.3 Adolescent a vrstevnická skupina

Vrstevníci mají v období dospívání zcela nenahraditelnou roli. V rané adolescenci tráví mladí lidé čím dál více času s kamarády stejného věku. V průběhu celé druhé dekády života procházejí vztahy s nimi určitým vývojem.

V období, které sledujeme, se utvářejí tzv. **izosexuální skupiny** (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vznikají tedy buď dívčí, nebo chlapecké party, které mají podle Shaffera a Kippové (2010) obvykle od čtyř do osmi členů a zpravidla jeden z nich bývá hlavní představitel. Členy party spojují podobné hodnoty a zájmy. Zpravidla mají svého hlavního představitele. Členství v raných izosexuálních partách je často nestabilní a zejména u chlapců je více pravděpodobné, že budou členy více skupin zároveň (Shaffer & Kipp, 2010). Pokud taková uskupení existovala i v mladším věku, nyní se liší tím, že jejich struktura je stabilnější a subjektivní důležitost nabývá pro adolescenty většího významu. Během střední adolescence můžeme pozorovat změnu v uskupení vrstevníků. Dívčí a chlapecké party se dostávají postupně víc a víc do vzájemné interakce, popřípadě se začínají formovat skupiny s účastníky obou pohlaví (Shaffer & Kipp, 2010).

Klesající závislost na rodičích je substituována **vázaností na vrstevnickou skupinu**, která tím pádem musí plnit mnoho úloh. Jde hlavně o podpůrnou funkci, jelikož vrstevníci čelí obdobným výzvám. Vrstevníci dále pomáhají adolescentům ve vývoji sociálních dovedností a ve formování identity (Kaplan, 1991). Macek (1999) uvádí jako hlavní důvod formování part každodenní komunikaci o běžných věcech a o tom, jak by některé věci mohly nebo nemohly být jinak. Jedinci v tomto věku si potřebují povídat, „pokecat“ a naplňování této potřeby tvoří významnou část trávení jejich času. Uskupení založená jen na zájmu se v tomto období obvykle rozpadají, čím dál důležitějšími se totiž v zájmových skupinách stávají vzájemné vztahy a komunikace. V rámci vzájemné komunikace si dospívající budují sociální kompetence, které budou v dospělosti užitečné a které je obtížné získat v asymetrických interakcích s rodiči či jinými dospělými. Interakce s rodiči jsou totiž nevyvážené – rodiče mají převahu, adolescenti se nachází v podřízené pozici a často se musí přizpůsobit rodičovské autoritě (Shaffer & Kipp, 2010), zatímco vrstevnická komunikace je spíše charakterizována velkou vzájemností a sdílením podobných zkušeností.

Komunikace s vrstevníky se dá považovat za „trénink“. Jedinec se procvičuje v dovednostech nutných pro další život – musí se naučit vysvětlit druhým své mínění a zdravě ho prosadit, umět ocenit názory ostatních nebo je negovat, naučit se kompromisu a spolupracovat s ostatními při dosahování společných cílů. Díky těmto příležitostem adolescent zároveň testuje a poznává sám sebe, čímž se účel vrstevnického vztahu naplňuje (Macek, 1999). Parta také představuje vhodnou platformu pro sociální učení, hlavně nápodobu, a pro experimentování s různými vzorci chování. Vrstevníci, vůdci skupin především, se stávají pro druhé neformálními autoritami (Vašutová, 2005).

Dospívající si více než kdy jindy uvědomují svou příslušnost ke skupině a **potřebu někam patřit**. Ať už jde o neformální vrstevnickou skupinu, školní třídu, nebo zájmovou organizaci, je pro ně nesmírně důležité zapadnout (Macek, 1999). Skupina si vytváří své specifické znaky – od způsobu oblékání až po styl vyjadřování (vlastní slangové výrazy apod.). Časem si vytváří také své vlastní hodnoty, normy a pravidla, čímž se distancuje od pravidel dospělých. Sociální nátlak na dodržování pravidel skupiny je značný a dospívající udělá vše pro to, aby skupině vyhověl. To, jak ho vnímají druzí je pro něj prvořadé i vzhledem k vlastnímu sebehodnocení. **Konformita** v rané adolescenci dosahuje vrcholu (Macek, 1999). Nesouhlas nebo dokonce vyloučení ze skupiny vrstevníků je pro dospívající nejhorší možný scénář. Vašutová (2005) zde spatřuje rizikovou oblast, ve které se může rozvinout sociálně patologické chování, protože pravidla nastolená partou nemusejí být obecně akceptována. Jenomže na to dospívající nehledí, pro ně je nejdůležitější hodnocení skupinou a udržení si pozice v ní. Své vrstevníky jsou schopni v antisociálním chování následovat spíše chlapci než dívky. V ostatních oblastech jsou tradičně více konformní dívky.

Pokud se normy a hodnoty z domova příliš odlišují od norem party, může docházet ke značným vnitřním rozporům, protože tlak na jejich dodržování je z obou stran citelný.

Kaplan (1990) uvádí, že pokud se dospívající dostanou do konfliktu se svými rodiči ohledně toho, co dělají s vrstevníky, raději se rozhodnou žít ve dvou separovaných světech, než s rodiči diskutovat. Izolovat svět vrstevníků a rodičů vidí jako snadné a přijatelné řešení. Například děvčata, která jsou podle rodičů na make-up ještě příliš mladá, se ve škole nalíčí, klidně i převléknou do oblečení, které jim zajistí lepší postavení ve skupině a před odchodem domů se odlíčí a převléknou do oblečení tolerovaného rodiči (Kaplan, 1990).

2. Zájem a zájmová činnost

2.1. Volný čas

Volný čas je významná oblast lidského života, o čemž svědčí řada skutečností, například to, že se jedná o jeden z hlavních ukazatelů životního stylu a stupně rozvoje společnosti. V posledních letech je stále více podroben zkoumání a díky tomu se jeho komplexnost stává více uvědomovanou. Je podstatné mladé lidi vést a být jim vlastním příkladem v kvalitním zhodnocování volného času, jehož jsou zájmy a zájmové činnosti součástí.

Volný čas je charakterizován nejrůznějšími způsoby - jen stěží lze vybrat jediný, který by se dal považovat za nejvíce přesný, či absolutně platný. Běžně se k jeho vymezení užívá reziduální teorie, podle které je to *„doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku)“* (Mareš, Walterová & Průcha, 2001, s. 274). Avšak se zřetelem na skupinu dospívajících, na které se v této práci zaměřuji, považuji za příhodnější charakterizovat volný čas jako *„činnost, do níž člověk vstupuje s očekáváními, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí, a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení“* (Hofbauer, 2004, s. 13).

Volný čas jako takový existuje takřka od nepaměti, avšak od minulého století do současnosti prošla jeho délka a náplň nepochybně nejrychlejším vývojem s největšími změnami. Tyto změny umožňují ve větší míře rozvíjet zájmové činnosti, na druhou stranu s sebou přináší také určitá rizika.

Uvádí se, že významným faktorem se stalo zrušení dětské práce a postupné zkracování pracovní doby na pětidenní pracovní i školní týden. To přineslo nárůst kvantity i působení volného času jak na děti, tak na dospělé. Zhruba od 60. let minulého století narůstalo poznání toho, o jak významnou oblast se jedná. Děti získaly možnost trávit se svými rodiči více času a budovat tak společné vztahy. S tím, jak kvantita volného času narůstala, přibývalo i mnoho různých možností, jak jej trávit. Lze ho využít jak ve vlastní prospěch, tak ve prospěch společnosti. Kvalitní trávení volného času je účinným předcházením problémům psychického i fyzického rázu.

Na druhou stranu jeho množství v sobě může nést i rizika a poskytovat prostor pro rozvoj sociálně patologických jevů. Jedno je ale jisté – dnes stojíme před možnostmi, které

tady dosud nebyly a pro psychology, pedagogy, vychovatele a rodiče, je to výzva k tomu využít tyto možnosti pro kladný a harmonický vývoj a rozvoj adolescentů. Přesto někteří volný čas využívat neumí, nemohou, nebo nechtějí. Je tedy na nás, dospělých, jak se k tomu postavíme a jak mladým lidem zpřístupníme a zatraktivníme nabídku jeho trávení (Hofbauer, 2004; Pávková, 2002).

V dnešní době je volný čas pojímán jako možnost k vyjádření individuality jedince. Poskytuje příležitost pro rozvoj identity, seberegulace i sociálních dovedností. Pokud adolescenti tráví svůj volný čas různorodě, dává jim to také příležitost vyzkoušet si různé sociální role (Athenstaedt, Mikula & Bredt, 2009). Proto je důležité zabývat se obdobím dospívání v kontextu trávení volného času i z psychologického hlediska, jelikož činnosti v něm vykonávané jsou vhodnými prostředky příznivého vývoje adolescenta (Larson, 2000).

Na jedince nelze nahlížet izolovaně, jelikož ho ovlivňují lidé kolem, během dospívání obzvlášť, jak bylo ostatně rozvedeno v předcházející kapitole. Z toho důvodu je volný čas zkoumán také z pohledu **sociálně-psychologického**. Problematika volného času je předmětem zájmu **mnoha dalších oborů** (pedagogiky, filozofie, sociologie a dalších). Kupříkladu zdravotnické obory se zabývají například zkoumáním toho, jaká část volného času mládeže je věnována pohybu a hledáním příčin, proč pohybu ve volném čase se stoupajícím věkem ubývá (např. Aarnio, Winter, Peltonen, Kujala & Kaprio, 2002; Sylvia-Bobiak & Caldwell, 2006; Mota, Gomes, Almeida, Ribeiro & Santos, 2007; Pahkala, Heinonen, Lagström, Hakala, Sillanmäki, & Simell, 2007; Sabiston & Crocker, 2008; Iannotti, Chen, Kololo, Petronyte, Haug & Robert, 2013).

Fenomén volného času je využíván i **komerčně**, stačí se podívat na neustále se rozrůstající nabídku volnočasových aktivit, s tím ale i stoupající finanční náročnost. „*Průmysl volného času je vůbec největším odvětvím světového hospodářství*“ (Pávková, 2002, s. 15).

2.1.1 Funkce volného času

Volný čas plní hned několik úloh, které můžeme různě klasifikovat. Uvádím ty, které ze studia literatury považuji za nejvíce významné. Obvykle se za základní funkce považují:

- **Odpočinek** – zbavení se únavy, odstranění fyzické nebo psychické nepohody způsobené výkonem povinností a práce.
- **Zábava** – rozptýlení od povinností a starostí.

- **Rozvoj osobnosti** – ve všestranném smyslu (kulturní, sociální, fyzický,...).

Je žádoucí, aby náplň volného času splňovala všechny uvedené funkce, ale často se stává, že výrazně dominuje pouze jedna (často odpočinková).

Podrobně vymezuje úlohy volného času také **Opaschowski** (in Hofbauer, 2004, s. 15): „Základní je podle něj:

- ***Rekreace** – potřeba odpočinku a znovunabytí sil*
- ***Kompenzace** – odstraňování zklamání a frustrací*
- ***Výchova a další vzdělávání***
- ***Kontemplace** – rozjímání, klid, hledání vlastní identity*
- ***Komunikace** – sociální kontakty a partnerství*
- ***Participace** – potřeba spoluúčasti na dění, naplnění společných cílů*
- ***Integrace** – potřeba společnosti, hledání emocionální a sociální jistoty a bezpečí, patřit někam*
- ***Enkultura** – kulturní rozvoj sebe samých, tvořivé vyjádření prostřednictvím umění, sportu, technických a dalších činností.*“

Všechny uvedené funkce mají u dospívajících svou podstatnou roli, ale ráda bych ještě zdůraznila výchovný a preventivní aspekt volného času, který považuji u adolescentů za obzvlášť významný.

„Z **výchovných** důvodů je pedagogické ovlivňování volného času dětí a mládeže žádoucí. Nemají totiž ještě dostatek zkušeností, nedovedou se orientovat ve všech oblastech zájmových činností, a tak potřebují citlivé vedení“ (Pávková, 2002, s. 13). Zajímavá je skutečnost, že volný čas dětí a mládeže je vlastně jediným časem, kdy na ně výchovně působí rodiče.

Volný čas plní jak prevenci zdravotně-hygienickou, tak i prevenci sociálně patologických jevů. Kvalitní náplň volnočasových aktivit předchází nežádoucím sociálně patologickým jevům, jako je užívání drog, kriminalita a jiné, k jejichž rozvoji dochází nejčastěji v neorganizované náplni volného času a bez působení dospělých. Dobře zvolené činnosti vedou k vytváření a upevňování morálních hodnot, což má za následek odmítání projevů agresivity, netolerance, nebo porušování zákona.

2.2 Zájem a zájmová činnost

Zájem je jednou z důležitých motivačních sil. Hyhlík a Nakonečný uvádí, že k ustálení tohoto pojmu v psychologii došlo v 19. století, hlavně v souvislosti s jeho zkoumáním v oblasti volby povolání. Ze začátku byl také ztotožňován s pojmem pozornost (Hyhlík & Nakonečný, 1977). V současnosti se jím psychologie zabývá zejména jako individuálně osobnostní charakteristikou, projevující se především ve volném čase. Čáp zájem popisuje jako získaný motiv (Čáp & Mareš, 2001). Je vyvolán potřebami, které uspokojuje, současně však má vliv na jejich povahu a na vznik potřeb nových. Zájem znamená relativně stálé zaměření osobnosti k předmětu zájmu (konkrétní činnost nebo předmět), který jedinec subjektivně považuje za důležitý a přitažlivý buď po emoční, nebo po kognitivní stránce. Díky tomu je schopen vyvinout úsilí při dosahování cíle a překonávat překážky. Zájmy také vykazují souvislost s vlohami a schopnostmi, jež jsou podmínkou zdárného vykonávání určité aktivity. Dále podněcují myšlení, paměť i vůli. Jsou charakteristické svým dlouhodobým trváním, silnou pozitivní motivací a kladným emočním vztahem k nim (Pávková, 2002; Hofbauer, 2004; Hartl, 2004; Hájek, Hofbauer & Pávková, 2008). Vyhraněným zájmem je **záliba**. Zájmy nejsou vrozenými vlastnostmi osobnosti. Jsou závislé jak na vrozených vlohách a dispozicích, tak na vnějších podmínkách.

Zájmová činnost je „*cílevědomá aktivita zaměřená na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností*“ (Pávková, 2002, s. 92). Uskutečňuje se ve volném čase, je vykonávána dobrovolně, jedince baví a přináší mu příjemné pocity. Zájmové činnosti by měly být nedílnou součástí života člověka od dětství až po stáří. Můžeme být svědky toho, jak adolescenti neví co s časem, unikají k chování společensky nežádoucímu apod. Tyto pocity mohou být zapříčiněny absencí zájmových činností v jejich životě (Čáp & Mareš, 2001).

2.2.1 Úloha zájmových aktivit

Zájmy a zájmové činnosti **plní své specifické úlohy**, jež se prolínají s všeobecnými funkcemi volného času. Zájmová činnost by měla podporovat samostatnost, podněcovat a rozvíjet další činnost. Jeví se mi, že zřejmě nejvýznamnější jsou pro adolescenty tyto aspekty zájmových aktivit:

- **Rozvoj osobnosti** – zájmová činnost umožňuje jedinci seberealizaci. Při jejím vykonávání může poznávat své limity, hranice vlastních možností a tím poznávat lépe sám sebe.

- **Výchovné a vzdělávací** – adolescentům umožňuje získat představu o nejrozmanitějších oblastech lidských činností a stát se tak podnětem k uvažování o volbě vlastního profesního zaměření. Mladí lidé svými znalostmi o předmětu zájmu často předčí znalosti svých vyučujících ve škole. Přirozeně uznávanou autoritou i vzorem se jim pak stávají například vedoucí zájmových útvarů, k nimž vzhlížejí.
- **Socializační** – zájmová činnost umožňuje poznávat lidi s podobným zaměřením, navazovat nové vztahy a přátelství. Jedinci podobného věku s podobnými zájmy se mohou sdružovat do skupin, což je pro sociální vývoj v tomto věku typické a nezastupitelné. Zájmová činnost podporuje zdravou a žádoucí sociální aktivitu a je tak prevencí sociálně patologického způsobu trávení volného času (Hájek, Hofbauer & Pávková, 2008).
- **Psychohygienická** – při vykonávání zájmových činností jedinec prožívá kladné emoce, odbourává ty negativní, odpoutává se od starostí a načerpává nové síly. Zájmy přispívají k tomu, aby byl život radostný, bohatý i smysluplný (Čáp & Mareš, 2001).
- **Kompenzační** – umožňuje vyrovnání toho, čeho se jedinci nedostávalo v dostatečné míře.

Při hodnocení zájmových aktivit adolescentů je obvykle pozornost zaměřována na tyto jejich aspekty (Spousta, 1997):

- **Obsah zájmových činností** (Je náplň volného času vhodná? Je přiměřená věku? Co jedince motivuje vykonávat právě tuto činnost?)
- **Rozsah zájmových činností** (Je jedinec zaměřen výhradně na jednu aktivitu, nebo jich rozvíjí více?)
- **Stupeň diferencovanosti využívání volného času** (Jaké klade daná činnost nároky na jedince, jeho fyzické i psychické předpoklady?)

2.2.2 Rozlišení zájmových aktivit

Jelikož si pod zájmovou činností můžeme představit nepřeberné množství aktivit (jejichž nabídka se stále rozrůstá), je nezbytné třídit je do určitých kategorií.

Typicky je užíváno kritérium **obsahu** – podle něj rozeznávají Hájek, Hofbauer a Pávková (2008) činnosti společenskovední, pracovně-technické, přírodovědně-ekologické, estetickovýchovné, tělovýchovné, sportovní a turistické. Není to však jediné možné vymezení, například Athenstaedt, Mikula a Bredt (2009) hovoří o zájmech sportovních, technicky orientovaných, kulturních a vzdělávacích a jako samostatné kategorie také vymezili hudbu a chození do společnosti. Jiný způsob rozdělení podle obsahu nabízí Gillernová, která

rozeznává zájmové činnosti sportovní, kulturní, technické spolu s ručními pracemi, vzdělávací, přírodovědné a také komunikativní – u těchto oblastí zájmů převažuje právě rozvojová funkce. Ale zájmovou činností mohou pro někoho být také například domácí práce, poslech hudby, návštěva diskoték a podobně, ale zde již převažuje zejména funkce zábavní a relaxační (Gillernová, 2009). Jedinec rozvíjí zejména zájmy v těch oblastech, v nichž je úspěšný a dosahuje uspokojení z činnosti.

U zájmové činnosti dále rozeznáváme její **formu realizace**, která je buď produktivní (jedinec sám vyvíjí aktivitu, produkuje nějaké hodnoty), nebo receptivní. I když se tyto dvě složky mohou vzájemně prolínat, je žádoucí, aby se hlavní náplní volného času dospívajících nestala složka receptivní. Dalším způsobem formy realizace zájmových aktivit je realizace individuální a skupinová. Společná činnost dospělého s dítětem má například své opodstatnění při počátcích realizace zájmových aktivit (Gillernová, 2009).

Podle **délky trvání** určujeme, zda jsou zájmy krátkodobé nebo trvalé. Dále u zájmu rozlišujeme **intenzitu**. Je žádoucí, aby si každý jedinec našel svůj vlastní alespoň jeden hluboký zájem, který ho bude po zbytek života doprovázet. Tento, na rozdíl od povrchního, jedince silně motivuje k jeho vykonávání a přináší mu libé pocity. Časové trvání a intenzita spolu souvisí a souvisí také s aktuální ontogenetickou fází jedince. U zájmových aktivit rozlišujeme také **oblibu** (míru motivace k vykonávání dané činnosti) a **extenzitu** (počet realizovaných zájmových činností).

Adolescenti realizují zájmové činnosti v různém prostředí – zpravidla buď v prostředí rodiny, domova, zařízení volného času, virtuálním prostředí, nebo „jen tak venku“ s kamarády. A tak lze nahlížet na zájmy také z hlediska **společenských norem** – zájmová činnost je buď společensky žádoucí, nebo nežádoucí.

Společensky žádoucí formy se rozvíjejí především v zařízeních volného času. Mahoney a Stattin (2000) uvádějí, že nedostatek organizovaných forem zájmových aktivit může být pro vývoj adolescenta škodlivý a je rizikovým faktorem pro vznik problémového chování.

Vedené zájmové aktivity u nás nabízí stát prostřednictvím školských zařízení pro zájmové vzdělávání, jejichž existence je právně ukotvena ve školském zákoně. Každé z těchto zařízení má zpracován svůj školní vzdělávací program, jehož prostřednictvím se snaží naplňovat vzdělávací cíle stanovené rámcovými vzdělávacími programy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012a). Se školskými zařízeními pro zájmové vzdělávání má

zkušenost téměř každé dítě. Spadají sem střediska volného času, školní kluby (určeny primárně pro sledovanou skupinu - druhý stupeň ZŠ) a školní družiny (určeny především pro děti od 1. do 5. třídy). Využívaná a oblíbená jsou střediska volného času, známá též jako:

- **Domy dětí a mládeže (DDM)** – zajišťují nabídku zájmových aktivit více oblastí, nejčastěji formou zájmových útvarů (kroužek, soubor, klub, oddíl, kurz)
- **Stanice mládeže** – soustřeďují se na konkrétní zájmovou činnost (například stanice mladých přírodovědců).

Ve školním roce 2011/2012 měly zájmové útvary u nás 254,8 tisíc účastníků a zaznamenaly tak ve srovnání se školním rokem předchozím mírný nárůst (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012b). Zájmová činnost zde probíhá formou pravidelnou nebo příležitostnou (zpravidla jednorázové akce) a tato střediska se věnují i pořádání soutěží a práci s talentovanými dětmi.

V nabídce zájmových činností se kromě státu dále angažují občanské iniciativy, církevní instituce a samozřejmě komerční zařízení. Jejich fungování bývá obdobné, jako u výše zmíněného (tj. uplatňuje se systém zájmových útvarů).

2.2.3 Vývojové souvislosti zájmových aktivit

Zájem je získaná vlastnost osobnosti, **vyvíjí se**. Trvalost, intenzita i obsah zájmů se v různém věku liší. Vývoj by měl směřovat k tomu, aby si mladý člověk vybudoval jeden hlavní zájem, který ho bude provázet celým životem. Takový hluboký zájem zvyšuje kvalitu života a také umožňuje snížení negativních dopadů některých jeho fází a situací (např. odstěhování dětí z domu, odchod do důchodu,...).

Základní lidské činnosti jsou hra, učení a práce. Zájem v sobě může spojovat prvky všech těchto činností, protože z nich se vyvíjí. Vývoj zájmu veskrze odráží a respektuje úroveň ontogenetického vývoje.

Čáp za **prvotní počátky** zájmu považuje snahu malého dítěte dostat se do kontaktu s předmětem pro něj atraktivním (Čáp & Mareš, 2001). Zde sice ještě nemůžeme hovořit o zájmu jako takovém, ale uvedený způsob chování – snahová tendence, úsilí, vyhledávání předmětu subjektivně přitažlivého – v sobě již základní charakteristiky zájmové činnosti obsahuje.

Hlavní náplň dne **předškoláka** je hra. Již zde si může pozorný rodič, pedagog nebo psycholog všimnout k určité zájmové oblasti. Spíše se ale projevuje obecnější

vyhraněnost ve výběru činnosti na základě rozdílu mezi pohlavím, k čemuž přispívají i rodiče například volbou hraček. „*Chlapci volí častěji konstruktivní hry, dívky kreslení, prohlížení knížek a hry napodobivé a celkově je jejich hra různorodější*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 217). *Rodiče lépe tolerují „chlapecké“ chování dívek než naopak. Občas dají děvčatům i některou chlapeckou hračku (např. autíčko) – u dívek je tedy respektován širší okruh aktivit*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 219). Ke správnému rozvoji dítěte je potřeba poskytnout mu dostačující množství kvalitních podnětů.

V souvislosti se zahájením školní docházky přichází první povinnosti a na hru tak zbývá méně času. Děti v **mladším školním věku** ale většinou chodí do školy rády, jsou přirozeně zvědavé a prahnou po všem novém, poznání jim dělá radost. Nedokážou ale koncentrovat pozornost dlouhou dobu, proto činnosti střídají a tudíž i zájmy v tomto období jsou krátkodobé a vyznačují se svou proměnlivostí a nestabilitou. Tato zdánlivě negativní stránka věci se dá využít jako dobrá příležitost k tomu představit dětem širokou paletu možností zájmových činností. Zájmové kroužky, které dítě navštěvuje, zpravidla vybírají rodiče a děti to akceptují. Přes vlastní zkušenost mohou poznávat a hodnotit vlastní schopnosti. Pořád se jedná víceméně o hru, z níž ale zájem krystalizuje. S příchodem dospívání se čas práce a hry odděluje čím dál výrazněji.

Kvantita zájmů a zájmových činností s příchodem **dospíváním** narůstá, dospívající se snaží zkoušet mnoho nových aktivit, což souvisí s rychlým rozvojem motorických, percepčních i jiných schopností. „*Témata, kterým dává dospívající jedinec přednost, se liší od tematiky dříve preferované; zájem o dobrodružné náměty poněkud klesá a rozvíjí se zájem spíše o historická, společenská a válečná témata, o milostné romány, o science fiction, ale i o poezii. Často se ovšem zájmy vyvíjejí v úmyslném odporu k nucené či doporučené školní četbě, kroužkům vybraným rodiči apod.*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s., 149). Opakovaně byl potvrzen vývojový trend, že extenzita uskutečňovaných zájmových činností kulminuje zhruba okolo 14 let, i když někdy jde o kvantitu na úkor kvality (Čáp, 1990; Gillernová, 2009). Děje se tak právě díky rychlému vývoji a rozvoji schopností a dovedností v kombinaci s tím, že dítě je ještě na základní škole a má teoreticky větší časový prostor pro realizaci těchto aktivit, než v pozdějším věku. Čáp toto období, vzhledem k tomu, jak snadno v něm dochází ke vzniku zájmů, označil přímo za „**senzitivní období pro vznik nových zájmů**“ (1990, s. 72). Vznik množství nových zájmů a snaha vyzkoušet si nové věci vede ke zkušenosti, která může dospívajícímu poskytnout zpětnou vazbu, zda je tato aktivita pro něj zajímavá a vhodná či nikoliv, zda se jí chce nadále hlouběji věnovat a rozvíjet ji.

Zájmy se tak prohlubují a vyhraňují a dospívající se jimi dovedou zabývat intenzivně, věnují jim množství času a energie. Dospívající jednoduše upřednostňují, co je baví – zájmové kroužky nenavštěvují už na přání rodičů, ale vybírají si je podle sebe. V kroužcích ale už nejde jen o zájem, ten k udržení skupiny nestačí. Dospívající si potřebují povídat a proto je pro udržení skupiny nutná dobrá komunikace a také dobré vztahy mezi jejími členy.

V období **přechodu na střední školu** kvantita zájmů klesá. Děje se tak především proto, že narůstá délka strávená ve škole i počet povinností. Pokud by se středoškoláci chtěli věnovat většímu počtu zájmů, byly by tyto zájmy veskrze povrchní. Proto se okruh realizovaných zájmových aktivit zužuje na přibližně tři, které jsou už ale specializované a dospívající se jimi zabývá do hloubky.

K další změně dochází v **dospělosti**. Člověk má více povinností, chodí do zaměstnání, zakládá rodinu a to vše se podepisuje na množství a způsobu trávení volného času. Podle výzkumu Šafra a Patočkové (2010), tráví nejčastěji dospělí svůj volný čas sledováním televize. Pokud přetrvává aktivní zájem, jde většinou o jeden až dva, kterým se rádi věnují a na které si čas najdou. V pozdější dospělosti se ale objevují období, kde se extenzita zájmů může zase rozšířit. Jde o navýšení množství volného času ve středním věku (často v souvislosti s odchodem dětí z domu, syndrom prázdného hnízda) a důchodovém věku. Zde lidé rádi vzpomínají na své zájmy z mládí, na jejich extenzitu a mnohdy se je snaží v nabytém čase obnovit.

3. Rozvojový aspekt zájmových činností dospívajících

3.1 Rozvoj osobnosti

Z psychologického hlediska je rozvoj osobnosti jedna z hlavních funkcí volného času a významná úloha zájmových činností. „*Zájmy mají značně osobnostně rozvíjející význam v tom smyslu slova, že integrují celou řadu oblastí osobnosti a dávají jim aktivní nasměrování*“ (Helus, 2004, s. 120).

Užití termínu **osobnost** se v psychologii pojímá odlišně od toho laického, kde se jím rozumí obvykle úspěšný, vysoce postavený, oblíbený, či jinak významný jedinec. V psychologii je osobností každý člověk bez výjimky, ovšem ani v této vědecké disciplíně neexistuje její jednotná charakteristika. Pro potřeby této práce si vystačíme se shrnutím klíčových prvků rozmanitých definic a to podle těchto dvou autorů: Drapela (2003) chápe osobnost jakožto dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby a Čáp (1996) hovoří o osobnosti jako o člověku s jeho veškerými psychickými, biologickými i sociálními znaky.

Stejně jako osobnost, i **rozvoj** je chápán různě a z psychologického hlediska nemá jednoznačnou definici. Jedná se o termín v češtině specifický, jelikož v anglofonní literatuře se v tomto smyslu setkáváme hlavně s označením *development*, které může být chápáno (a do češtiny je i překládáno) jako vývoj nebo rozvoj. Pochopení správného smyslu výrazu proto na první pohled a bez znalosti kontextu není možné (např. Abbott, 2001; McLaughlin & Byers, 2001; Mroczek & Little, 2006). Jeden výraz je také užíván například v němčině (*die Entwicklung*) nebo francouzštině (*développement*).

Termíny rozvoj a vývoj nepovažuji za synonyma a domnívám se, že mezi nimi z psychologického hlediska existuje nemalý **významový rozdíl**, přestože psychologické slovníky (např. Hartl, 2004; Sillamy, 2001) se samotnému pojmu rozvoj vůbec nevěnují. Pro zajímavost uvádím domněnku Fajmonové (2005), která předpokládá, že ke zvědomění a potřebě rozlišovat mezi významem slov vývoj a rozvoj u nás došlo pravděpodobně v době, kdy začaly být populární zahraniční knihy o seberozvoji. Jedná se o jistě zajímavou myšlenku, ale považuji ji za věc k diskuzi.

Vzhledem k absenci jasné definice ilustrovala Fajmonová významový rozdíl zmapováním čistě intuitivního chápání rozdílu mezi těmito pojmy u respondentů-laiků s průměrným věkem 21 let. Respondenti popisovali vývoj jako jednu linii, jako samovolný

proces na sebe navazujících změn, které probíhají ve stádiích nebo etapách. Naproti tomu u pojmu rozvoj byla opakovaně zmiňována jeho orientace různými směry, expanze do všech stran. Pro respondenty představoval rozšíření a zlepšení, o které je ale potřeba se zapříčinit také vlastními silami (Fajmonová, 2005).

Vývoj je „proces změn v daném časovém úseku, jehož výsledkem je něco nového (např. vlastnost)“ (Hartl, 2004, s. 295). Dal by se tedy charakterizovat spíše ve smyslu kvantitativním. Jedná se o dlouhodobý proces, jenž směřuje k naplnění určitého konečného stavu společného všem lidem.

Na druhou stranu **rozvoj** je ve srovnání proces krátkodobější a charakterizovat ho lze ve smyslu kvalitativním - znamená posun od základních forem k formám diferencovaným (Fajmonová, 2005). Může se odehrávat v každé fázi vývoje. „*Téměř všechno, co se vyvíjí, se může rozvíjet nebo být rozvíjeno. Rozvoj je tedy specifickou podkategorií vývoje, přičemž hlavní odlišností je, že pracuje s něčím, co již bylo vyvinuto a že jde v podstatě o proces zdokonalování*“ (Fajmonová, 2005, s. 18).

Tyto dva pojmy od sebe odděluje také Čáp, i když nepokládá rozdíl mezi nimi za tolik podstatný (Čáp, 1990). Podle něj rozvoj znamená moment rozmachu růstu ve vývoji, tedy vývoj v pozitivním slova smyslu s převahou progresivních změn (Čáp, 1996).

Doposud jsem představila problematiku pojmů osobnost a rozvoj. Jak jsou chápány, když jsou užívány společně jako pojem jediný, přiblížím na následujících řádcích.

V literatuře se můžeme setkat s nejrůznějšími ekvivalenty **rozvoje osobnosti**. Na mysli mám hlavně osobnostní rozvoj, růst, vývoj, osobnostní a sociální rozvoj, osobnostně sociální rozvoj, nebo osobní rozvoj. Všechna tato pojmenování jsou hojně užívaná jak laiky, tak odborníky. Právě pro jejich frekventovanost má nějakou vlastní představu o jejich významu snad každý. Přesto to jsou výrazy nejednoznačné – jejich smysl se totiž mění v souvislosti s kontextem, kde jsou používány (záleží na oboru, směru, konkrétních představitelích, kultuře, ideologii, době atd.) a jedná se tedy o velmi variabilní termíny (Petruželová, 2009).

V psychologii si můžeme rozvoj osobnosti obecně představit jako **rozvoj jejich jednotlivých složek** (zejména za účelem zlepšení života, objevení a využití vlastního potenciálu, dosažení sebeuvědomění a sebepřijetí apod.). „*Výraz rozvoj člověka nebo rozvoj osobnosti je tedy vhodný pro označení jejich příznivého vývoje*“ (Čáp, 1990, s. 20). Čáp

(1996) hovoří v této souvislosti ještě o tzv. formování osobnosti, čímž má na mysli zaměření pozornosti na kauzální vztahy ve vývoji.

Jak jsem již zmínila, různí autoři se k této problematice staví různým způsobem. Odlišně vymezují základní oblasti rozvoje a vytváří tak vlastní platformu, jak k tomuto tématu přistupovat. Uvádím to na příkladu koncepce Lazarové a Koláře (2007), jejichž pojetí mne oslovilo. Popisují v něm čtyři hlavní oblasti rozvoje označované jako cesty (které se vzájemně doplňují a překrývají):

- **Cesta k sobě** (sebepoznání, rozvoj sebeuvědomění, pěstování vztahu sám k sobě,...)
- **Cesta k druhým** (práce na rozvoji dovedností, které umožní člověku mít dobré vztahy ve společnosti – umění navazovat a udržovat vztahy, zdravé prosazení, sociální komunikace,...)
- **Sebepřesah** (rozvoj hodnotové orientace, reflexe vztahu k prostředí, k normám společnosti, rozvoj tolerance, autonomie a odpovědnosti,...)
- **Cesta k profesi** (rozvoj vztahu člověka k profesi a rozvoj dovedností potřebných k vykonávání dané profese)

Spousta (1997) nahlíží na rozvoj osobnosti jako na sledování jednotlivých cílů: fyzického a psychického zdraví, aktivního sociálního přizpůsobení, seberealizace, sebeaktualizace, tvořivosti a přiměřené autoregulace.

Fajmonová (2005, s. 24-25) studovala společné prvky publikací a programů týkajících se rozvoje osobnosti a na jejich základě sestavila obecný přehled oblastí, v nichž se rozvoj realizuje:

- **Kognitivní schopnosti** (např. rozvoj paměti, abstraktního, kritického nebo jiného druhu myšlení,...)
- **Rozšiřování znalostí** (získávání nových znalostí v konkrétní oblasti)
- **Talent a nadání** (rozvoj speciálních schopností, obvykle se jedná o uměleckou oblast)
- **Mezilidské vztahy** (např. navazování a udržení vztahů,...)
- **Lidské vlastnosti** (záměrný rozvoj konkrétních lidských vlastností nebo charakteristik, rozvíjení sebepoznání, cílevědomosti apod.)

- **Duchovní oblast** (rozvoj osobnosti pomocí praktikování nejrůznějších rituálů, modliteb, meditací,...)
- **Úsilí o štěstí** (rozvoj v oblasti hledání a identifikace vlastních hodnot, které nám umožňují dosáhnout v životě uspokojení a naplnění)

Zájmové činnosti mohou rozvíjet všechny výše uvedené oblasti. Jejich prostřednictvím člověk nepochybně získává nové dovednosti a znalosti, jsou příležitostí k seberealizaci a přispívají také ke zdravému sebepojetí i sebehodnocení a v neposlední řadě jejich realizace přináší pocit uspokojení a štěstí.

Snažila jsem se poukázat na problematiku širokého a nejednotného pojetí rozvoje osobnosti, které je zapříčiněno především absencí jeho jasné definice. Pro oblast zájmových činností je však potřebné toto téma nějak uchopit, proto považuji za nutné se jasné terminologicky vymezit. Jeví se mi vhodné vycházet z konceptu Čápa a užívat v této práci jeho termín formování jako synonymum k pojetí rozvoje osobnosti. **Rozvojem (formováním) osobnosti tedy rozumím změny osobnosti a změny všech psychických jevů, které jsou spojeny s příznivým vývojem dospívajícího.**

3.2 Formativní činitelé

Osobnost člověka je neustále vystavena souhře působení nejrůznějších událostí, okolností a dalších faktorů, které její vývoj a rozvoj ovlivňují. Jedinečné kombinace působení vlivů na každého jednotlivce a jeho osobitý způsob reakce na ně z něj dělá jedinečnou osobnost. Tyto vlivy jsou označovány jako **formativní činitelé**. Vzhledem k jejich rozmanitému charakteru uvádím alespoň ty nejpodstatnější z nich (podle Čáp, 1996):

Z faktorů, které lze označit jako **vnější**, se za činitele rozvoje osobnosti považují předně druzí **lidé** - obzvláště v období dospívání nabývají ještě většího významu. Možná to není zjevné na první pohled, ale jako formativní činitel se uplatňuje širší společenské prostředí, čímž nemám na mysli jen např. školní třídu dospívajícího, ale vůbec celou společnost se svou současnou ekonomickou, politickou, kulturní a historickou situací. Adolescenty však přímo ovlivňují zejména malé subjektivně významné sociální skupiny, jako jsou **rodina a vrstevnická skupina** (parta, třída, nebo členové zájmového kroužku), protože mezilidské vztahy a komunikace mají ve formování osobnosti podstatný význam. Hovořím-li o rodině, hovořím o všech jejích členech (tedy rodiče i sourozenci, případně další členové domácnosti). Osobnost ale formují také rodinné vztahy, celková emoční atmosféra domova a samozřejmě i výchovný styl v dané rodině uplatňovaný. Nelze ale opomenout výchovné

působení na dospívajícího ve škole nebo během mimoškolních aktivit (zájmových kroužků apod.) Dalším ze skupiny vnějších formativních činitelů je i materiální stránka **prostředí**, v němž se dospívající pohybuje, například vybavení bytu nebo zařízení, kde je realizována zájmová činnost. I **umístění domu či školy** hraje větší roli, než by se mohlo zdát. Nedostatek míst ve městech pro bezpečné trávení času venku má souvislost se způsobem trávení volného času u dospívajících. Portugalský výzkum adolescentů s průměrným věkem 14 let ukázal, že děvčata, která se v oblasti svého bydliště necítí bezpečně, vykazují vyšší pravděpodobnost absence volnočasové fyzické aktivity, než je tomu u děvčat z bezpečnějších prostředí (Mota, Gomes, Almeida, Ribeiro & Santos, 2007).

Nesmíme však dospívající stavět do role pouhého pasivního objektu. „*Dobrovolnost účasti na zájmových aktivitách umožňuje zapojovat samotné děti a mladé lidi jako aktivní činitele a vytvářet tak nové možnosti a specifické způsoby jejich formování*“ (Hofbauer, 2004, s. 18). Formativními činiteli jsou tudíž také vědomosti, dovednosti a návyky, psychické procesy a vlastnosti utvořené v dosavadním průběhu života adolescentů. Jako další činitele jmenujme autoregulaci a motivaci (vzpomeňme, že zájem je jednou z motivačních sil), kde se promítá hodnotová orientace dospívajícího, jeho cíle, navyklý způsob uspokojování potřeb apod. Jedinec se dále jako formativní činitel projevuje zejména v oblasti činnosti, o čemž píše dále. Celkový **fyzický a zdravotní stav** dospívajícího a funkce vyšší nervové činnosti mají rovněž formativní účinek.

Člověk tedy může **sám** záměrně usilovat o rozvoj osobnosti, ale jeho snahu je **vhodné podpořit** i z vnějšku kupříkladu zajištěním podnětného prostředí. Osobnost a prostředí tvoří složitý systém, v němž působí výše uvedení činitelé ve vzájemných interakcích (Čáp, 1996). Pokud tedy jedinec rozvíjí svou osobnost, bude to mít dopad nejen na něj, nýbrž určitým způsobem i na jeho okolí.

3.2.1 Formování v činnostech

V činnosti se psychika nejen projevuje, ale i utváří a mění. Čáp hovoří o zákonu formování psychických subsystémů v činnostech: „*Psychický subsystém se vyvíjí vykonáváním takových činností, které kladou požadavky právě na tento subsystém*“ (Čáp, 1990, s. 59). „*Činnosti ve volném čase konané na základě dobrovolné účasti a vhodně motivované a usměrňované poskytují příležitost pro rozvoj všech stránek osobnosti, tělesných a duševních vlastností i sociálních vztahů*“ (Pávková, 2002, s. 18). Významnou roli ve formování zastává stupeň diferenciací zájmových aktivit. V obecné rovině lze konstatovat, že čím jsou zájmové činnosti více diferencované, tím je působení na různé aspekty osobnosti

dospívajícího komplexnější. Zájmové činnosti sice mají značný formativní charakter, na rozvoji osobnosti se však podílí i běžné činnosti každodenního života – také v nich totiž probíhá vzájemné působení člověka s prostředím.

Činnost lze popsat jako projev přirozené aktivity jedince. Hartl (2004) v psychologickém slovníku ztotožňuje pojem činnost s pojmy pohyb, jednání, aktivita – ostatně i v angličtině narazíme na pojem activity. Čáp uvažuje o činnosti jako o něčem víc, než jen jako o samotném chování, fyziologických procesech, nebo vnitřním prožívání. Činnost je něco, co „*v sobě zahrnuje chování a prožívání v jejich jednotě*“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 72). Koncepce činnosti a také to, jak se člověk rozvíjí a učí prostřednictvím společenských vlivů a za podpory dospělého (zóna nejbližšího vývoje) je původem pojetí Vygotského (Soukupová, 2012; Vygotskij, 2004). Čáp, stejně jako mnoho dalších i zahraničních autorů, z myšlenek jeho díla vychází.

Existuje nepřeberné množství druhů činností, ale i jedna a táž činnost může být velmi variabilní v závislosti na tom, kdo ji vykonává, za jakým účelem, s jakou mírou motivace apod. (Čáp & Mareš, 2001). Proto také u zájmových činností ztrácí na významu klasické striktní dělení činností na hru, učení a práci, neboť i to, co je někým vnímáno jako práce nebo povinnost, může být pro jiného příjemným naplněním volného času.

Celý lidský život je vlastně soubor nejrozmanitějších činností, který je pro člověka, sociální skupinu nebo společnost specifický a hovoříme o něm jako o způsobu života či **životním stylu**. Ten má jako komplex činností o to silnější formativní působení – „*formuje příslušné hodnotové orientace, postoje a další psychické subsystemy, odpovídající tomuto způsobu života a činností do něho zahrnutým*“ (Čáp, 1990, s. 60).

3.2.2 Formování zájmu

Čáp popsal působící mechanismy při procesu vzniku zájmů, které zde popíši a doplním o další související informace (Čáp, 1996, s. 127; Čáp & Mareš, 2001, s. 328-330).

Zájem se začíná formovat v okamžiku, kdy mladý člověk narazí na nějakou oblast lidské činnosti, která určitým způsobem **upoutá jeho pozornost a probudí v něm zvědavost**. Jedná-li se o oblast společností obecně kladně hodnocenou, s nejvyšší pravděpodobností se nejbližší sociální okolí (zpravidla rodiče, dále např. učitelé, škola, zájmový oddíl a další) bude snažit zajistit vhodné vnější podmínky pro vykonávání této činnosti (pokud je ještě neměl). Jak jsem uvedla dříve, sociální okolí adolescentů má značný formativní účinek – nepochybný význam tedy má vlastní způsob trávení času sociálního okolí, zda se podílí

na společných činnostech s adolescenty, jaký k nim zaujímá postoj a v jakém emočním klimatu vztah probíhá. První kontakt se zájmovými aktivitami se získává v rodině, která by měla být zároveň prvním prostředím vytvářejícím příznivé podmínky pro jejich realizaci. Působení na formování zájmových aktivit v rodinách se podle Hofbauera uskutečňuje realizací individuálních i společných pravidelných zájmových činností, nápodobou a reprodukcí, citlivým sledováním a cílevědomým reagováním na potřeby, zájmy a nadání dětí. Způsoby realizace volného času v našich rodinách se však v závislosti na jejím sociálním statusu, životním stylu i vztahu k volnočasovým potřebám dítěte od sebe značně odlišují (Hofbauer, 2004, s. 61-62).

Příznivým rozvojovým činitelem je **společná činnost** s rodiči (příp. jiným významným dospělým), probíhá-li v příznivém emočním klimatu, popřípadě v podmínkách příznivého způsobu výchovy a uspokojuje potřeby dítěte. Podle Gillernové (2009) dochází ke společné realizaci zájmových aktivit hlavně v počátcích zájmové činnosti, kdy se dítě s dospělým může dobře naučit základům této činnosti. Dospělý má dále svou roli v „kritických“ momentech jejich realizace, kdy adolescenta může podpořit. Účast dospělých a dětí na společné zájmové činnosti podporuje jejich dlouhodobější realizaci u dětí.

Opakováním činnosti probíhá učení, které má za následek zlepšování jedince v této činnosti. *„Zlepšující se výkony vyvolávají kladné emoční zážitky u jedince (radost z činnosti, radost sám ze sebe, že něco zvládl) i u významných druhých, jejich komunikace s dítětem se rozvíjí a podporuje je k vytrvání a dalšímu zdokonalování v činnosti, čímž se zájem upevňuje“* (Čáp, 1996, s. 127). Longitudinální studie Scotta a Willitse (1998) ukázala, že účast adolescentů na zájmových aktivitách je jeden nejlepších prediktorů účasti na zájmových aktivitách v dospělosti.

Výsledek celého procesu je formování a upevnění konkrétního zájmu u adolescenta a rozvoj subsystémů jeho osobnosti.

Nepříznivě na formování zájmů působí například chladný emoční vztah rodičů, nedostatek příležitosti k činnostem a absence společných činností i nepřiměřené požadavky na dítě. Čáp ale rovněž uvádí, že je důležité si uvědomit, že **zájem se může rozvíjet i přes existenci některých nepříznivých okolností** (například při absenci příznivého klimatu v rodině jej bude mladý člověk vyhledávat mimo ni apod.) (Čáp & Mareš, 2001).

4. Návrh výzkumného sledování problematiky

4.1 Cíl výzkumu

Předmětem této části bakalářské práce je podat návrh empirického šetření. Za cíl samotného výzkumu považuji **sledování vybraných aspektů zájmových činností a jejich proměny v čase**.

Šetření může být považováno za popis stavu současné situace v oblasti zájmových činností, a to z různých hledisek. Dalo by se také hovořit o aktualizaci dosavadních poznatků o současném způsobu trávení volného času dospívajícími u nás. Konkrétní výsledky výzkumu mohou sloužit poradenské a edukační praxi.

Empirické šetření je koncipováno jako **longitudinální**. V jeho návrhu se chci zaměřit na to, jak se v průběhu dospívání mění různé aspekty zájmových činností. Jedná se tedy o zmapování a porovnání vybraných charakteristik těchto činností u dospívajících a jejich proměnu v čase, přičemž se zaměřuji na období počátku adolescence a období ukončení povinné školní docházky, tedy druhý stupeň základních škol. Longitudinální šetření bude sestávat ze dvou fází sběru dat; nejprve budou data zjišťována u skupiny žáků šestých ročníků základní školy a následně u té samé skupiny žáků, kteří už budou žáky devátých ročníků povinné školní docházky.

Období dospívání je obdobím velmi dynamickým a proto je vhodné sledovat působení různých činitelů na rozvoj osobnosti dospívajících chlapců a dívek. Mladý člověk si začíná nově uvědomovat sám sebe, reflektuje svůj život, je otevřen změnám, je ochoten zkusit nové věci. Působení různých formativních činitelů je v této životní etapě značné. Osobnost dospívajících se rozvíjí a výrazně tomu přispívá právě způsob trávení volného času, navíc zájmové činnosti jsou výraznou motivační silou přispívající k rozvoji jedince, protože člověk je do nich více motivačně i emočně angažován. Také je to fáze života, kde člověk ještě není tolik zatížen každodenními starostmi a povinnostmi dospělého světa. Dospívající má možnost se svým zájmům věnovat naplno, dát do nich spoustu entuziasmu a energie - o to více na něj aktivity zpětně formativně působí.

4.2 Výzkumné otázky a předpoklady

Ve výzkumném šetření se zaměřím na sledování změn zájmových činností v čase z hlediska jejich vybraných aspektů – těch, v nichž se skrývá největší potencialita rozvoje osobnosti. Jedná se o tyto **proměnné a jejich operacionalizaci**:

- **Obsah zájmových aktivit**

Dělení zájmových činností podle obsahu je, jak uvádím v druhé kapitole, celá řada. Pro účely tohoto výzkumu a rovněž i v souladu s použitou metodou jsem se rozhodla řídit dělením zájmových aktivit na oblasti kulturní, vzdělávací, technické a ručních prací, sportovní a přírodovědné, ale také zábavné a relaxační, komunikativní i pracovní.

- **Extenzita zájmových činností**

Tento pojem udává, jaké množství činností jedinec vykonává. Extenzita dosahuje podle opakovaných výzkumů (např. Čáp, 1990; Gillernová, 2009) svého vrcholu právě ve sledovaném období, konkrétně ve věku okolo 14 let.

- **Intenzita**

Intenzitou myslím údaj, jak „mnoho“ se dospívající konkrétní zájmové činnosti věnuje. V tomto výzkumu se bude pracovat se subjektivně reflektovanou intenzitou. Větší rozvojový potenciál mají zájmové aktivity vykonávané s vyšší intenzitou.

- **Obliba**

Obliba vyjadřuje míru motivace vykonávat určitou činnost. Čím je činnost oblíbenější, tím větší motivaci k jejímu uskutečnění jedinec má.

- **Forma realizace**

Činnosti mohou být realizovány buď aktivní, nebo receptivní formou. Výraznější formativní působení lze očekávat u zájmových činností, ve kterých jedinec sám vyvíjí aktivitu.

- **Společná činnost**

Zájmové aktivity vykonávané dospívajícími společně s dalšími lidmi (zejména s rodiči a vrstevníky), kromě činnosti samé, podporují příznivé emoční klima, rozvíjí interpersonální vztahy a jsou prostředkem k sociálnímu učení.

V šetření obecně **zmapuji** současnou intenzitu a extenzitu zájmových aktivit realizovaných dospívajícími a vytvořím soupis zájmových činností, kterým se adolescenti vůbec nevěnují a porovnám jejich obsah mezi první a druhou fází sběru dat.

Dále se zaměřím se na ověření následujících **předpokladů**:

1. Extenzita realizovaných činností bude v druhé fázi sběru dat vyšší.

V psychologické literatuře se uvádí, že extenzita kulminuje okolo 14 let věku (např. Čáp, 1990; Gillernová, 2009).

2. Počet realizovaných zájmových činností s velkou intenzitou (mnoho) bude vyšší v první fázi sběru dat.

Čáp (1990) uvádí, že ve věku okolo 14 let nabývají zájmové činnosti kvantity na úkor kvality.

3. Větší podíl aktivních forem zájmových činností realizují dospívající, kteří tyto činnosti realizují s rodiči, nebo jinými dospělými.

Na základě výše uvedených aspektů zájmových činností jsem formulovala tyto **výzkumné otázky**:

1. Jak se mění zájmové činnosti od 11 do 15 let, které adolescenti vykonávají nejčastěji a převážně samostatně?
2. Jak se mění zájmové činnosti od 11 do 15 let, které adolescenti vykonávají nejčastěji a převážně společně s rodiči?
3. Jak se mění zájmové činnosti od 11 do 15 let, které adolescenti vykonávají nejčastěji a převážně s vrstevníky?
4. Jaký je rozdíl mezi zájmovými činnostmi realizovanými chlapci a realizovanými děvčaty co do obsahu, oblíbenosti, extenzity a převážné formy realizace?

4.3 Výzkumné metody

Vzhledem k povaze výzkumného tématu považuji za vhodné využít výzkumnou metodu **dotazování**. To se uskuteční se formou dotazníku „Co dělám mimo školu“ a technikou nedokončených vět.

Zájmový dotazník s názvem „**Co dělám mimo školu**“ jsem zvolila z toho důvodu, že podává podrobný obraz o zájmových činnostech jedince, umožňuje zjistit, zda respondent preferuje spíše aktivní nebo receptivní formu trávení volného času, lze se z něj dovědět o shodě či neshodě realizovaných činností s přáním a rovněž podává informaci o obsahu, rozsahu, intenzitě a oblibě zájmových aktivit spolu s údaji o tom, s kým jsou realizovány.

Základní koncept tohoto dotazníku původně označovaného jako D16 byl sestaven Čápem a Rotterovou (1976). Jelikož byl v průběhu let hojně užíván, zejména katedrou psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, musel nevyhnutelně projít některými úpravami – mám na mysli především kvantitativní i kvalitativní změny jednotlivých položek takovým způsobem, aby co nejlépe odpovídaly soudobým trendům trávení volného času mládeže. Ve svém návrhu uvažuji o dotazníku modifikovaném v rámci rigorózní práce Vejclové (2005) (viz příloha č. 1).

Ten se skládá z dvaceti položek – konkrétních druhů běžných činností ve volném čase. Jsou zde zahrnuty jak aktivní (např. *Chodit do přírody; Kreslit, malovat, fotografovat*) tak i receptivní (např. *Sledovat sportovní utkání; Jen tak odpočívat*) formy činností. Dvacátá položka umožňuje respondentovi doplnit vlastní činnost, kterou se zabývá a nebyla uvedena. Dotazník tak teoreticky pokrývá opravdu veškeré typy činností. Respondenti hodnotí u každé položky na třístupňové škále, zda se jí věnují „mnoho“, „trochu“, nebo „vůbec“ a také zaznamenávají, s kým danou aktivitu zpravidla uskutečňují. Následují tři doplňující otázky, které zjišťují oblibu, přání a preferovanou formu realizace zájmových činností.

Dotazník „Co dělám mimo školu“ doplním o techniku **dopisování nedokončených vět**. Ty budou mít funkci volného zmapování postoje daného respondenta k problematice v současnosti, jak ji reflektuje, jak on sám na sobě vnímá a prožívá rozvojové efekty svých zájmových činností. Věk respondentů již reflexi umožňuje a tak tuto metodu považuji za vhodné a zajímavé doplnění některých informací, zejména ke společným činnostem a k aspektu intenzity a extenzity zájmových aktivit. Pokud se mezi šestou a devátou třídou objeví rozdíl v jakémkoliv stránce trávení volného času, informace získané touto metodou mohou ilustrovat kvalitativní pozadí těchto změn a přispět tak k jejich lepšímu a komplexnějšímu nahlížení. Věty se budou týkat oblasti formativního působení, zaměří se tedy kupříkladu na společnou činnost, na iniciátory činnosti, na propojení současných zájmových činností s představou budoucího povolání a podobně.

Tyto metody bude doplňovat ještě několik otázek na vybrané **anamnestické údaje**, které budou zjišťovat jednak základní údaje o respondentovi jako je věk a pohlaví, tak další podrobnosti o něm, například to, zda pochází z úplné rodiny, zda má sourozence, zda jsou rodiče zaměstnaní, zda má samostatný pokoj apod. To jsou totiž momenty, které mohou mít silné formativní působení a mohou nám poskytnout vodítka k lepšímu pochopení současného stavu zájmových činností respondenta.

4.4 Výzkumný soubor a jeho popis

Vzhledem k výzkumným cílům potřebuji pro první fázi longitudinálního šetření sestavit výběrový soubor dospívající mládeže na počátku adolescence (podle rozdělení uvedeného v literárně-přehledové části této práce). Ve druhé fázi šetření půjde o výběrový soubor dospívajících, u kterých již končí etapa střední adolescence. Tomuto období odpovídá věk zhruba **11-12 a 14-15 let**.

V tomto návrhu uvažuji o větším souboru respondentů. Za praktickou možnost způsobu sběru dat považuji školní třídy. Má to své výhody – dotazník mohu administrovat hromadně a získat tak najednou větší množství dat s relativně vysokou návratností. Školní třída je navíc věkově homogenní skupina, v níž jsou zastoupena obě pohlaví. Mým požadavkům na populaci výběrového souboru odpovídá **šestý a devátý ročník základní školy**.

Problematiku zájmových činností chci zmapovat v rámci Čech. Abych učinila výběrový soubor pestrý a více reprezentativní, zahrnu do něj základní školy z **různých míst** po celých Čechách. Zvolím vždy plně organizovanou základní školu a ve všech případech se bude jednat o školu bez jakékoli rozšířené výuky. Pokud ve školách budou paralelní třídy, zadám dotazník ve všech, abych získala data od celé školní populace. Mezi školy vybrané do šetření budou zahrnuty základní školy z těchto lokalit: širší centrum hlavního města Prahy, okrajová část hlavního města, krajské město, okresní město, menší město a vesnice. Je nezbytné zahrnout do výběrového souboru různorodá prostředí, jelikož od velikosti prostředí se zpravidla odvíjí i širší nabídka volnočasových aktivit.

4.5 Postup sběru dat

Samotnému sběru dat bude předcházet ještě přípravná etapa. Ta bude spočívat v tom, že se zkontaktuji s konkrétní školou a požádám ji, zda by mi umožnila získat data u svých žáků. V případě nesouhlasu se pokusím kontaktovat jinou školu podle totožného kritéria (např. nesouhlas školy v krajském městě – vyhledání jiné školy také v krajském městě). V případě, že škola bude souhlasit, domluvím si konkrétní termín, kdy přijdu dotazník administrovat a předem si zajistím informovaný souhlas rodičů.

Při samotné návštěvě školy dotazník zadám žákům šestých tříd začátkem některé z vyučovacích hodin, určitě ne až po vyučování (nedostatek motivace zůstat ve škole déle by se mohl negativně promítnout do dotazníku).

Představím se třídě, vysvětlím, za jakým účelem šetření provádím a seznámím je s principem longitudinálního výzkumu, a tudíž vysvětlím, že je navštívím znovu ještě v deváté třídě, kde zopakujeme stejnou proceduru. Následně žáky požádám o spolupráci, přičemž zdůrazním, že jejich zapojení do mého šetření je dobrovolné a anonymní, popíši strukturu dotazníku, způsob jeho vyplnění (předvedu i názornou ukázkou na tabuli) a přibližnou délku trvání vyplnění. Rovněž upozorním, že pokračuje i na druhé straně listu, abych snížila počet nekompletně vyplněných dotazníků. V této chvíli začnu dotazníky rozdávat. Během rozdávání řeknu žákům, že v případě nejasností se mne mohou na cokoli zeptat. Také je požádám, aby pracovali samostatně, protože žádné správné ani špatné odpovědi neexistují.

Totožná procedura se bude opakovat, až žáci dospějí do deváté třídy. Opět je krátce seznámím se svým šetřením a připomenu jim, že v šesté třídě vyplnili dotazník, a že tentýž dotazník jim zadám i nyní a že je opětovně žádám o spolupráci.

Je možné, že v některých třídách dojde k přirozenému úbytku nebo přírůstku žáků. V každém případě rozdám dotazník celé třídě. Data získaná od nových žáků mohou být použita při popisu současného stavu. Pro srovnávací analýzu však využiji jen data respondentů, kteří se účastnili obou fází šetření.

4.6 Diskuse

Na předchozích stranách jsem podala návrh longitudinálního výzkumu. Tento typ není u zkoumání problematiky zájmových aktivit vůbec častý. S nejvyšší pravděpodobností je tomu tak kvůli jeho náročné realizaci. Ale s ohledem na význam zájmových činností pro rozvoj jedince, který je nezpochybnitelný, považuji longitudinální výzkum této problematiky za relevantní. Může být vhodným doplněním dosavadních psychologických poznatků – zachycení kontinuity vývoje zájmových činností by bylo jistě přínosné a mohlo by ukázat celistvější pohled na tento vývoj u jedince, než jen popisem současného stavu.

Ve svém návrhu jsem se zabývala obdobím od šesté do deváté třídy. Výzkum by mohl být modifikován změnou výběrového souboru, tedy provést ho u jedinců v další etapě dospívání. Například získáním dat u studentů prvních a posléze čtvrtých ročníků středních škol, případně získávat data průběžně každým rokem.

Další zajímavou alternativou by byl rozsáhlý výzkum, který by měl za cíl sledovat proměnu zájmových aktivit v čase v průběhu celého období dospívání. Jeho realizace by však byla mnohem náročnější už jen proto, že sledovat větší výzkumný soubor po takovou dobu by bylo problematické. Získávat data hromadně ve třídách by bylo možné jen do devátého ročníku základní školy. Dále by to bylo obtížnější, vzhledem k tomu, že žáci nastoupí na různé střední školy. Jistou variantou by mohlo být sledování studentů osmiletých gymnázií, muselo by se však brát v potaz to, že populace gymnazistů je specifická.

Závěr

V této práci jsem se snažila postihnout jednotlivé aspekty problematiky rozvoje osobnosti dospívajících zájmovými činnostmi. Věnovala jsem se tudíž souvisejícím tématům adolescence, zájmovým činnostem jako takovým a v další kapitole činitelům rozvoje osobnosti.

Problematika zájmů a zájmových činností je u nás nahlížena zejména z pedagogického zřetele, hlavně jako jedna z možností způsobu trávení volného času. Zájmové činnosti samozřejmě nelze studovat, aniž by nebyl kontext volného času brán v potaz, nicméně jsem přesvědčena, že problematika zájmů, jakožto významných motivačních sil, je zajímavým tématem pro psychologické zpracování. Proto jsem byla udivena, že publikace o tomto tématu u nás jsou spíše pedagogického charakteru. Tudíž jsem také čerpala z autorů-pedagogů, zejména z Pávkové a Hofbauera. Při zjišťování psychologických poznatků o této oblasti jsem se opírala především o dílo Čápa. Navzdory tomu, že jeho publikace jsou již poněkud staršího data vydání, v některých případech i mírně ideologicky zabarvené, fakta v nich obsažená považuji za platné i dnes. Psychologické zpracování problematiky zájmu u nás se v posledních letech děje prakticky pouze prostřednictvím diplomových prací a i pro ty jsou práce Čápa v tomto tématu stěžejním informačním zdrojem.

Rovněž mě zaujalo, během práce na třetí kapitole, to, že navzdory relativně běžnému užívání pojmu jako je rozvoj osobnosti, je jasné vymezení rozvoje v psychologii problematické.

Projekt bakalářské práce je zakončen návrhem empirického šetření, jehož cílem bylo sledování proměn zájmových činností v čase z pohledu jejich různých formativních charakteristik. Podání návrhu empirického šetření mě nelimituje úskalími spojenými s jeho realizací, rozhodla jsem se proto navrhnout longitudinální výzkum. Ten totiž není ve zkoumání této problematiky nijak častý i přesto, že jeho výstupy mohou přinést zajímavé výsledky. Může totiž zachytit zájmy a zájmové aktivity u jedince jako dynamický proces, nikoli jako pouhý popis stavu. Mám na mysli především období dospívání, jakožto období výrazných změn, kdy na počátku je dítě a na konci dospělý člověk, zralá osobnost s vlastními hodnotami. Ve svém návrhu sleduji změny zájmových aktivit v čase u žáků druhého stupně a v diskusi navrhuji longitudinálním výzkumem pokrýt celé období dospívání a zachytit ho tak v jeho komplexnosti.

Seznam použité literatury

- Aarnio, M. M., Winter, T. T., Peltonen, J. E., Kujala, U. M., & Kaprio, J. J. (2002). Stability of leisure-time physical activity during adolescence: a longitudinal study among 16, 17 and 18 year-old Finnish youth. *Scandinavian Journal Of Medicine & Science In Sports*, 12(3), 179-185.
- Abbott, T. (2001). *Social and personality development*. New York: Routledge.
- Bocan, M., Maříková, H., & Spálenský, A. (2011). *Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let*. Citováno 11. 5. 2013, dostupné z <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15-let.pdf>.
- Buist, K. L., Dekovic, M., Meeus, W. H., & van Aken, M. A. G. (2004). Attachment in adolescence: A social relations model analysis. *Journal of Adolescence Research*, 16, 826-850.
- Čáp, J. (1990). *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čáp, J., & Rotterová, B. (1976). *Výchova aktivity mládeže ve volném čase: pedagogické a psychologické otázky volného času žáků základních devítiletých škol, výběrových škol a učňů*. Praha: Univerzita Karlova.
- Drapela, V. (2003). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Fajmonová, D. (2005). *Psychologické aspekty osobního rozvoje* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Gillernová, I. (2009). Společné činnosti rodičů a dětí a styly rodičovské výchovy. *Československá psychologie*, 53(4), 336-348.
- Goede, I., Branje, S., & Meeus, W. (2009). Developmental Changes in Adolescents' Perceptions of Relationships with Their Parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 75-88.
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.

- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál.
- Hyhlík, F., & Nakonečný, M. (1977). *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Iannotti, R. J., Chen, R., Kololo, H., Petronyte, G., Haug, E., & Robert, C. (2013). Motivations for Adolescent Participation in Leisure-Time Physical Activity: International Differences. *Journal Of Physical Activity & Health*, 10(1), 106-112.
- Kaplan, P. (1991). *A child's odyssey: child and adolescent development*. St. Paul: West Publishing.
- Keijsers, L., & Poulin, F. (2013). Developmental Changes in Parent–Child Communication Throughout Adolescence. *Developmental Psychology*, doi:10.1037/a0032217
- Kobak, R., Rosenthal, N. L., Zajac, K., Madsen, S. D. (2007). Adolescent attachment hierarchie and the search for an adult pair-bond. In M. Scharf & O. Mayseless (Eds.). *Attachment in adolescence: Reflections and new angles* (57–72). San Francisco: JosseyBass.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Lazarová, B., & Kolář, J. (2007). Osobnostní příprava studentů pedagogických oborů. In Knotová, D., Hloušková, L., & Zavadilová, K. (Eds.). *Trendy v přípravě pedagogických pracovníků*. (170 -177). Brno: Konvoj.
- Macek, P. (1999). *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
- Macek, P., & Lacinová, L. (2006). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal Of Adolescence*, 23(2), 113-127.
- Mareš, J., Walterová, E., & Průcha, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- McGue, M., Elkins, I., Walden, B., & Iacono, W. (2005). Perceptions of the Parent-Adolescent Relationship: A Longitudinal Investigation. *Developmental Psychology*, 41(6), 971-984.
- McLaughlin, C., & Byers, R. (2001). *Personal and social development for all*. London: David Fulton Publishers.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2012a). *Střediska volného času*. Citováno 11.5.2013, dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2012b). *Zájmové vzdělávání*. Citováno 11.5.2013, dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>
- Mota, J., Gomes, H., Almeida, M., Ribeiro, J., & Santos, M. (2007). Leisure Time Physical Activity, Screen Time, Social Background, and Environmental Variables in Adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 19(3), 279-290.
- Mroczek, D., & Little, T. (2006). *Handbook of personality development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Pahkala, K. K., Heinonen, O. J., Lagström, H. H., Hakala, P. P., Sillanmäki, L. L., & Simell, O. O. (2007). Leisure-time physical activity of 13-year-old adolescents. *Scandinavian Journal Of Medicine & Science In Sports*, 17(4), 324-330.
- Passmore, A., & French, D. (2001). Development and Administration of a Measure to Assess Adolescents' Participation In Leisure Activities. *Adolescence*, 36(141), 67-75.
- Pávková, J. (2002). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.
- Petruželová, M. (2009). *Cíle a metody osobnostního rozvoje* (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Porazilová, K. (2002). *Společné činnosti rodičů a adolescentů* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Sabiston, C. M., & Crocker, P. E. (2008). Exploring Self-Perceptions and Social Influences as Correlates of Adolescent Leisure-Time Physical Activity. *Journal Of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 3-22.
- Scott, D., & Willits, F. K. (1998). Adolescent and adult leisure patterns: A Reassessment. *Journal of Leisure Research*, 30(3), 319-330.

- Shaffer, D., & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Belmont: Wadsworth.
- Sillamy, N. (2001). *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Soukupová, N. (2012). *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Spousta, V. (1997). *Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sylvia-Bobiak, S., & Caldwell, L. (2006). Factors Related to Physically Active Leisure among College Students. *Leisure Sciences*, 28(1), 73-89.
- Šafr, J., & Patočková, V. (2010). Trávení volného času v České republice ve srovnání s evropskými zeměmi. *Naše společnost: časopis Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR*, 8(2), 21-27.
- Taxová, J. (1972). *Vrstevnické vztahy v adolescenci: příspěvek k objasnění jejich výchovné funkce u středoškoláků*. Praha: Universita Karlova.
- Vašutová, M. (2005). *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Vejclová, A. (2005). *Zájmové činnosti dospívajících: (vybrané pedagogicko-psychologické aspekty)* (Rigorózní práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Vygotskij, L. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

Přílohy:

Příloha č.1 - dotazník „Co dělám mimo školu“

CO DĚLÁM MIMO ŠKOLU...

Jméno: _____

Datum narození: _____

Kdo by neměl rád čas, ve kterém se může zabývat čím chce, může si vybrat různé činnosti a dělat to, co ho baví. Co děláš mimo školu právě Ty? Jak intenzivně se různým činnostem věnuješ? **Přečti si stručný výčet činností**, kterým se mladí lidé mohou věnovat a **označ**, kterými se zabýváš Ty. Rozhodni se, zda se jim věnuješ **mnoho, trochu**, nebo **vůbec ne** a udělej **X** do příslušného okénka. Nezapomeň doplnit, **s kým** se těmito činnostmi zabýváš.

Mnoho	Trochu	Ne	Činnosti	S kým
			Aktivně sportovat	
			Sledovat sportovní utkání	
			Bavit se, povídat si	
			Sledovat televizi, video, hrát počítačové hry	
			Chodit do přírody	
			Pěstovat rostliny, starat se o zvířata	
			Cestovat	
			Věnovat se technickým zálibám, programování, modelářství	
			Pomáhat doma	
			Šít, plést, vyšívát, věnovat se jiným ručním pracem	
			Věnovat se dětem, pečovat o staré lidi	
			Číst knihy	
			Chodit do kina, do divadla, na výstavy	
			Poslouchat hudbu	
			Navštěvovat diskotéky, taneční zábavy	
			Kreslit, malovat, fotografovat	
			Hrát na hudební nástroj	
			Studovat jazyky, odbornou literaturu	
			Jen tak odpočívat	
			Dělat něco jiného: (doplň činnost, kterou se zabýváš a není uvedena)	

Ještě, prosím, **doplň**:

1. Ze všeho nejraději se zabývám (doplň 1 nebo 2 činnosti):
2. Volný čas nejraději trávím (kde a s kým):
3. Kdybych měl(a) více volného času, věnoval(a) bych se ještě: